«أثر التدريب على المرونة المعرفية وإدارة الذات فى تنمية شخصيات التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم»

The Effect of Training on Cognitive Flexibility and self-Management Skills on Developing Educable Mentally Handicapped Pupils

إعداد

أ.د/ أحمد على بديوى محمد

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة حلوان

عبدالله عبدالنبى عبدالله مصطفى

أخصائى تأهيل تخاطبى

باحث دكتوراه

مخلص الدراسة

هدفت الدارسة إلى التعرف على أثر التدريب على كل من المرونة المعرفية وإدارة الذات فى تنمية شخصيات التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، تكونت عينة الدراسة من فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وعددهم (15) مشاركاً تتراوح أعمارهم مابين (18:12 سنة) ومعامل ذكاء يتراوح مابين (50: 70) درجة،وتم تطبيق البرنامج التدريبى المشتمل على مهارات معرفية ومهارات سلوكية لتنمية مهارات المرونة المعرفية ومهارات إدارة الذات لدى العينة،كما تم تطبيق مقياسى المرونة المعرفية وإدارة الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج،وقد توصلت إلى اثبات فاعلية البرنامج فى حدوث تحسن نسبى فى مهارات المرونة المعرفية لدى المشاركين من عينة الدراسة، كما حدث نفس التحسن فى مستوى مهارات إدارة الذات لدى نفس العينة وتم تفسير ذلك على أن البرنامج التدريبى كان السبب وراء ذلك التحسن فى المهارات المعرفية والسلوكية كما يعزى الأثر إلى استخدام فنيات أرشادية وتدريبية كالتعزيز والتشكيل وغيرهما.

وأوصت الدراسة بضرورة اجراء المزيد من البحوث العربية حول المرونة المعرفية لذوى الإعاقة العقلية البسيطة أسوة بالبحوث الأجنبية المتعددة التى أجريت حول المرونة المعرفية لذوى الاحتياجات الخاصة

الكلمات المفتاحية: «المهارات المعرفية والسلوكية –المرونة المعرفية –إدارة الذات»

Abstract

The current study aimed at identifying the effect of training on cognitive flexibility and self-management skills on developing educable mentally handicapped pupils' personality. The sample of the study consisted of (15) participants.Participants ages ranged from(12:18 years).Their intelligence factors ranged from (50:70) mark. The training program that included cognitive and behavioral skills was implemented on the participants.Cognitive flexibility and self-management scale was implemented before and after the training program.The results of the study showed the effectiveness of the program on developing cognitive and self-management skills for the participants.This development was attributed to the used counseling and training techniques such as reinforcement and formation techniques.

The study recommended that the necessity of doing a lot of researches about cognitive flexibility for simple mentally handicapped like the researches that was done on cognitive flexibility for special needs.

Key Words:Cognitive and Behavioral skills, Cognitive flexibility,Self-management

مقدمة Introduction

تأخذ دراسات المرونة المعرفية على الأفراد العاديين حيزاً هاماً من دراسات علم النفس التربوى عامة وعلم الصحة النفسية خاصة، باعتبارها أحد مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتشتمل على تفعيل وتعديل العمليات المعرفية والقدرة على انتقاء الاستجابات المناسبة،وفهم المحتوى وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.

وترتبط المرونة المعرفية إيجابياً بمهارات اللغة والقدرات اللفظية ومهارات القراءة والدافعية والقدرة على التواصل الاجتماعى Stevens،2009،P.39 وترتبط بصورة سلبية بالضغوط الاجتماعية والجمود الفكرى وصعوبات التعلم وتشتت الانتباه.(Cole & Blay،2014p.7)

أما الدراسات المعنية بالمرونة المعرفية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة فهى من الندرة بمكان فى البحوث والدراسات العربية – وذلك فى حدود علم الباحث– تناولت متغير المرونة المعرفية على أى فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، رغم كثرة الدراسات الأجنبية التى اهتمت بدراسة المرونة المعرفية على فئات متعددة منهم، وخاصة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

ولعل أكثر فئات ذوى الاحتياجات الخاصة احتياجاً إلى برامج التدريب على مهارات المرونة المعرفية فئة ذوى الاعاقة العقلية البسيطة، نظراً لما لديهم من نقص فى القدرات العقلية بصفة عامة والقدرة على التواصل اللفظى وغير اللفظى بصفة خاصة، وما يترتب على ذلك من قصور فى المهارات الذاتية والأكاديمية والاجتماعية.

وتعنى الدراسة الحالية بالإهتمام بالمرونة المعرفية وإدارة الذات لدى ذوى الإعاقة العقلية البسيطة لمساعدتهم فى الوصول إلى مستوى يتناسب مع قدراتهم فى الأنشطة الأكاديمية والوظيفية والاجتماعية، وذلك لأن مهارات إدارة الذات أهم وسيلة للمعاق عقلياً فى تنمية ذاته والشعور بالرضا عنها. Fox 1992p.125.

وتتمثل إدارة الذات فى مجموعة من المهارات والقدرات التى تظهر فى صورة إجراءات يمارسها النلميذ المعاق عقلياً القابل للتعلم تحقيقاً لأهداف معينة، وتشتمل هذه الإجراءات على مراقبة الذات،وتقييم الذات فى ضوء الأهداف التى يسعى التلميذ المعاق عقلياً إلى تحقيقها،ثم تعزيز الذات بناء على تقدمه فى اكتساب المهارات اللازمة لنمو وتطور شخصيته.

وتوصف إدارة الذات بأنها عبارة عن برنامج سلوكى يتدرب فيه الفرد على أن يطبق الفنيات التى تساعده على تعديل سلوكه الشخصى من خلال قدرته على تحديد المشكلة وان يضع أهدافاً واقعية، وأن يستخدم الاحتمالات العديدة ليصدر السلوك المرغوب فيه،وأن يراقب تقدمه الشخصى.(جابر عيدالحميد،علاء الدين كفافى 34:1995)

ويشير باكمان (Buckmann.s2000:1) إلى أن إدارة الذات بأنها أسلوب لمساعدة الأفراد ذوى الاعاقات لتحقيق مستوى أكبر من الإستقلالية فى الأنشطة الترفيهية والأكاديمية والمهنية، وحينما يتعلم الفرد أساليب إدارة الذات يصبح أكثر قدرة على توجيه ذاته وأقل اعتماداً على الإشراف المستمر، مما تقدم يتحدد هدف الدراسة الحالية فى دراسة المرونة المعرفية وإدارة الذات لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة Problem of the Study

تشكلت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظات الباحث لسلوك التلاميذ المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة و الانخفاض الملحوظ فى كل من الأداء العقلى والسلوك التكيفى بوجه عام، وكذلك بالرجوع إلى ما انتهت إليه العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية من نتائج حول شخصيات التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة والتى أشارت إلى تدنى القدرات العقلية بشكل ملحوظ فى الفئة الأكثرإعاقة، كما أن فئة الإعاقة العقلية البسيطة وهم القابلون للتعلم (Educable) يمكن تدريبهم وإكسابهم مهارات المرونة المعرفية وإدارة الذات من خلال البرامج التدريبية الموجهة (عبدالرحمن سليمان 2001 Margaret 2006،،عبدالمطلب القريطى 2011)

وقد تنوعت البرامج التدخلية التى هدفت إلى تنمية مهارات المرونة المعرفية وذلك بغرض تحسين جوانب القصور المعرفى لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة (Compbelle،et،al 2013) وفى نفس السياق تنوعت البحوث والدراسات الهادفة إلى أهمية التدريب على إدارة الذات لدى نفس الفئة، وبالإشارة إلى ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى معرفة تأثير التدريب على مهارات المرونة المعرفية وإدارة الذات فى تعديل وتنمية شخصيات التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (أحمد بديوى 2009،2012 Avcioiu،2000 Copland،1991 Charles)

وبذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال الآتى:

ما فاعلية التدريب على المرونة المعرفية وإدارة الذات فى تنمية وتحسين شخصيات التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

أهداف الدراسة:Aims of the Study

- التعرف على فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية المرونة المعرفية لدى فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- التعرف على فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية إدارة الذات لدى فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

أهمية الدراسة:Significance of the Study

- تستمد الدراسة أهميتها من خلال الاهتمام ببحث ودراسة متغيرات جديدة كالمرونة المعرفية وإدارة الذات لدى فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- قد يستخدم برنامج تنمية المرونة المعرفية فى دراسات أخرى تتم على عينات من ذوى الإحتياجات الخاصة وخاصة فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

اجراءات الدراسة:Procedures of the Study

منهج الدراسةMethod of The Study

تم استخدام المنهج شبه التجريبى Quasi–Experimental Design وهو أحد المناهج العلمية المستخدمة فى البحث العلمى فى مجال العلوم الإنسانية ويتم استخدامه

عندما يتعذر على الباحث تطبيق المنهج التجريبى بالشروط الكاملة، وفيه يتم التحكم فى العوامل الدخيلة التى تؤثر فى السلوك موضع الاهتمام والدراسة (فؤاد أبوحطب وآمال صادق(96:2010) كما أنه يبحث أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، مع التحكم فى المتغيرات الأخرى وضبطها.

وتم استخدام أسلوب المجموعة الواحدة (قياس قبلى/ قياس بعدى)

عينة الدراسة Partcipants of the Study

اشتملت عينة الدراسة على فئتين كالآتى:

- تم اختيار العينة الأولية لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة بمدينة حلوان التابعة لإدارة حلوان التعليمية من فئة القابلين للتعلم وعددهم (20) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (12–18 سنة).
- تم اختيار العينة الأساسية من مدرسة التربية الفكرية بمدينة حلوان من مجموعة تكونت من (15) تلميذاً من غير العينة الأولية من الذين تم تصنيفهم بسجلات المدرسة على أنهم من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ويتراوح معدل ذكائهم مابين (70.55 درجة) على مقياس ستانفورد بينيه.

وتتراوح أعمارهم ما بين 18–12 سنة بمتوسط عمرى قدره 12.75 وانحراف معيارى قدره 2.4 درجة.

أدوات الدراسة Instruments of the Study

اشتملت أدوات الدراسة على مايأنى:

1. برنامج تنمية المرونة المعرفية. (إعداد الباحث)
2. مقياس المرونة المعرفية. (إعداد أحمد بديوى 2017)
3. مقياس إدارة الذات. (إعداد أحمد بديوى 2017)

المفاهيم النظرية حول المرونة المعرفية -Theortical Concepts about Cogni-tive Flexbility

توصف المرونة المعرفية بأنها القدرة على تغيير الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة ويتضمن هذا التعريف ثلاثة عناصر الأول: أن المرونة المعرفية قدرة يمكن اكتسابها من خلال التدريب والثانى: تغيير الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الفرد والتى تعتبر سلسلة من العمليات لحل المشكلة وتشمل تقييم واختيار البديل المناسب. أما الثالث: أن هذا التغيير فى الأساليب والاستراتيجيات المعرفية يهدف إلى استيعاب ومواجهة المواقف الجديدة .Cannas،et .al.2005،P484.

ومن أوائل الدراسات التى اهتمت بمجال التدريب على المرونة المعرفية لذوى الاعاقات العقلية القابلين للتعلم دراسة (Corter،Mckinny 1996) التى تم فيها تدريب مجموعتين من الأطفال على المرونة المعرفية إحداهما من (32) طفلاً معاقاً عقلياً قابلين للتدريب و(32) طفلاً عادياً وتم تدريب المجموعتين على المرونة المعرفية لمدة (20) يوماً، وقد توصلت النتائج إلى تحسن فى درجات المرونة المعرفية والذكاء العام لكلا المجموعتين المعاقين عقلياً والعاديين واتضح أن برنامج التدريب على المرونة المعرفية كان مؤثراً فى تحسين كل من المرونة المعرفية والذكاء العام لكلا المجموعتين.

كما تعنى المرونة المعرفية القدرة على بناء المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائى، وتكييف الاستجابات للتغيرات المختلفة التى يتطلبها الموقف.

وتعتبرالمرونة المعرفية Cognitive Flexibilty إحدى مظاهر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات وتشتمل على تفعيل وتعديل العمليات المعرفية استجابة للمتطلبات المتغيرة للمهام المختلفة كما تتضمن القدرة على تحويل الانتباه وانتقاء الإستجابات المناسبة، كما تعتبر بمثابة نظام متكامل يشمل جميع خبرات الفرد الواقعية والمتخيلة (Deak،2003،P274،Lowry&Kim 2009،P 560)

وترتبط المرونة المعرفية لدى الفرد بصورة إيجابية بمهارات اللغة والقدرات اللغوية المختلفة والدافعية والكفاءة الاجتماعية والقدرة على التواصل الاجتماعى.(Stevens،2009

P.39)، ومن معوقات المرونة المعرفية نقص المهارات والضغوط الاجتماعية وارتفاع مستوى القلق والجمود الفكرى وصعوبات التعلم (Cole،Duncan &Blye 2014 p.7)

وباستقراء الدراسات التى اهتمت بالبحث فى موضوع المرونة المعرفية لوحظ كثرة الدراسات التى أجريت على العاديين، وندرة الدراسات التى تناولت موضوع المرونة المعرفية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة فى البحوث و الدراسات العربية، بينما نجد الإهتمام واضحاً بموضوعات المرونة المعرفية وادارة الذات لدى فئات من ذوى الإحتياجات الخاصة وخاصة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة فى البحوث والدراسات الأجنبية.

ومن خصائص فئات ذوى الاحتياجات الخاصة ضعف القدرة على الإنتباه والتركيز وقصور الإدراك لذا فهم بحاجة إلى برامج التدريب على مهارات المرونة المعرفية حيث إنهم يعانون من أوجه القصور المختلفة فى بعض المهارات الأكاديمية والإجتماعية والقدرة على تنظيم و معالجة المعلومات. Helmke 2010 P.9 Combell et.al 2013 .p.193

وبالإطلاع على نتائج الدراسات التى تم تطبيقها على بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة التى أثبتت انخفاض مستوى المرونة المعرفية والعمليات العقلية لدى المعاقين عقلياً ومنها دراسة براد وفرانت وآخرون Brad،Farrant et al 2014 والتى هدفت إلى دراسة المرونة المعرفية ونظرية العقل لدى ذوى النشاط الزائد وانتهت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة المعرفية ونظرية العقل وأشارت فى توصياتها إلى أهمية التدخل التدريبى والحصول على نتائج ايجابية فى تنمية المرونة المعرفية، ومن هذه الدراسات أيضاً دراسة نيلز ولارس Nils &Lars 2008 على عينات من ذوى متلازمة اسبرجر والتوحديين ذوى الأداء المرتفع وانتهت إلى أن هاتين الفئتين كانتا الأقل فى مستوى المرونة المعرفية والإنتباه مقارنة بالعاديين كما توصل Helmeke 2010 إلى قصور المراهقين ذوى متلازمة آسبرجر فى المرونة المعرفية وتنظيم ومعالجة المعلومات أما دراسة أمير حسين Amir Hussein 2013 فقد توصلت إلى وجود قصور فى المرونة المعرفية لدى الأطفال التوحديين. وتوصلت دراسة كولين كامبل وآخرون Collin Combell،et al 2013) إلى وجود ضعف فى المرونة المعرفية لدى فئات

الأطفال والمراهقين والشباب لدى الضعاف عقلياً وبصفة خاصة ذوى متلازمة داون وأوصت الدراسة بالإهتمام بتنمية المرونة المعرفية لديهم فى حدود ما تبقى لديهم من قدرات.

دراسات حول المرونة المعرفية

تعددت الدراسات التى أشارت إلى أن المعاقين عقلياً بحاجة ماسة إلى برامج التدريب على مهارات المرونة المعرفية، كما فى دراسة كل من «ميز وفان» ،Maes 2008) ،B.، & Van، M،) التى توصلت إلى أن الأطفال المعاقين عقليًا يعانون من قصور في الأداء الإدراكي والمهارات المعرفية وضعف معالجة المعلومات. كما أشارت نتائج دراسة كل من –نيلز ولارس" (2008) ،S، Lars، & K.، Nils إلى أن المراهقين ذوي الإعاقة العقلية يعانون من ضعف واضح في الانتباه والتركيز والمهارات الخاصة بالمرونة المعرفية.

ومن الخصائص العقلية للأطفال المعاقين عقلياً ضعف القدرة على الإنتباه والتركيز، والقصور فى عمليات الإدراك خاصة عمليتى التمييز والتعرف على المثيرات الحسية المختلفة.(عبدالمطلب القريطى 2011)

كما أشارت نتائج دراسة كل من –كولين كامبيل وآخرون" Colin Campbell، et al.،) 2013) إلى وجود قصور في مهارات المرونة المعرفية لدى الأطفال والمراهقين المعاقين عقليًا من ذوي متلازمة داون، كما أشارت إلى وجود ارتباط موجب بين المرونة المعرفية وكل من العمر العقلي واللغوي لدى هذه الفئة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

من ناحية أخرى اتجهت بعض الدراسات إلى المقارنة بين الأطفال العاديين، وذوي الإعاقة العقلية في المرونة المعرفية، وفي هذا الصدد أجرى –سيد محمد" ،M، Sayed 2014)) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الأطفال العاديين، والأطفال المعاقين عقليًا في بعض الوظائف التنفيذية ومنها المرونة المعرفية، وقد أظهر الأطفال العاديون تفوقًا ملحوظًا في المرونة المعرفية مقارنة بالأطفال المعاقين عقليًا. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بذوي الإعاقة العقلية، وتدريبهم على برامج تتناسب مع قدراتهم لتنمية المرونة المعرفية لديهم.

ومن ذلك هدفت دراسة (Maes، B. & Van، M. 2008) إلى وصف المهارات المعرفية واستراتيجيات معالجة المعلومات للمتخلفين عقليا ذوي متلازمة (X). واشتملت عينة الدراسة على (58) من البالغين ذوي الإعاقة العقلية من متلازمة (X). تم تقييمهم وفق مقياس القدرات العقلية لبايلي ومكارثي (Bayley & McCarthy، 2006)،وكان معظم أفراد العينة من فئة الإعاقة العقلية الشديدة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير سلبي على المهارات المعرفية لدى فئات الإعاقة العقلية الشديدة. كما أظهرت وجود قصور شديد فى الإدراك والفهم والتفكير والعجز في معالجة المعلومات المتسلسلة والمرونة المعرفية بسبب نقص المفردات اللفظية والتعبيرية.

وفى نفس السياق هدفت دراسة كولين كامبيل وآخرون (Colin Campbell، et.al. 2013) إلى الكشف عن العمر العقلي اللغوي، وأداء العمر العقلي لدى عينة من أطفال متلازمة داون وتأثيره على المرونة المعرفية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (26) من الأطفال والمراهقين والشباب من ذوي متلازمة داون، تم جمعهم من المؤسسات بمقاطعة كولومبيا البريطانية ومونتريال واونتاريو بكندا. وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية FIST; (Jacques) & Zelazo،2001). وبصفة عامة أظهرت النتائج وجود ضعف في المرونة المعرفية بين الأفراد ذوي متلازمة داون، كما أسفرت النتائج عن وجود ارتباط جزئي موجب بين المرونة المعرفية والعمر العقلي اللغوي بعد إجراء عملية الضبط للأداء العقلي لعينة البحث. كما أشارت الدراسة إلى أهمية إلقاء الضوء على دور القدرات اللفظية في تنمية المرونة المعرفية.والاهتمام بتنمية المرونة المعرفية لدى الأطفال ذوى متلازمة داون.

ومن الدراسات التى بحثت إمكانية تنمية المرونة المعرفية لدى المعاقين عقلياً ماتوصلت إليه دراسة (Doggenaar 2006،p.46) التى هدفت إلى إثراء بيئة الأطفال المعاقين عقلياً بالمثيرات المعرفية والسلوكية والاجتماعية ل

تنمية المرونة المعرفية لديهم واسفرت النتائج عن إمكانية تنمية مهارات المرونة المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام تلك المهارات.

كما تنوعت الدراسات والبرامج التدخلية التى هدفت إلى تنمية مهارات العقل والمرونة المعرفية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة والتى اسهمت فى تعديل وتحسين جوانب القصور المعرفى لديهم، وساعدت ايضاً فى التحسن النسبى فى القدرة

على التمييز بين المثيرات المختلفة.وساعدت على تنمية مهارات التفكير والانتباه والتذكر فى حدود قدرات هؤلاء الأطفال.–Amir Hussein،et al 2013 pp.3218 32250&Brand et al2014 p.10

المفاهيم النظرية حول إدارة الذات

وفيما يتعلق بإدارة الذات فإنها أسلوب لمساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة لتحقيق مستويات أكتر من الإستقلالية فى الأنشطة الأكاديمية والمهنية والحياتية.وحينما يتعلم الفرد أساليب إدارة الذات يصبح أكثر قدرة على توجيه ذاته وأقل اعتماداً على الإشراف المستمر من ذويه والقائمين على رعايته. (Buckmann.s.2000 P.1)

ويعرف (أحمد جاد المولى 714:2009) إدارة الذات بانها تدريب الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة على تنفيذ بعض أنماط السلوك بأنفسهم وبدون الإشراف عليهم بغرض ضبط وتعديل سلوكهم وذلك بعد تلقى التدريب المناسب على مهارات إدارة الذات المختلفة.

وتشير دراسة Avcioglu 2012.345 إلى أن إدارة الذات لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية تنطوى على تدريبهم على بعض مهارات إدارة الذات مثل ضبط الذات والثقة بالنفس وحل المشكلات الاجتماعية بهدف تحسين سلوكهم التكيفى.

وتتضمن مهارات إدارة الذات عدداً من المهارات التى يستخدمها المعاق عقلياً مثل مراقبة الذات وتوجيه وتعزيز وتقويم الذات.

أما مراقبة الذات فتعنى مجموعة من الإجراءات التى يستخدمها المعاق عقلياً بهدف مساعدته على الوعى بسلوكه ومعرفة أخطائه وكيفية تصويبها وصولاً إلى التحكم الذاتى فى سلوكه الشخصى واكتساب المهارات العملية المطلوبة.

وتعنى مهارة توجيه الذات أن يوجه المعاق سلوكه الشخصى بصورة لفظية أو ما يسمى بحديث الذات مثل أن يقول لنفسه – أنت يمكنك فعل كذا –، – لاتنس فعل ذلك" وهكذا.

فى حين يقصد بتعزيز الذات مكافأة المعاق لذاته بعد تحقيق الأهداف التى يطلب منه انجازها وفق معايير وإجراءات محددة.

وتتضمن مهارة تقويم الذات أن يطلب من الطفل المعاق أن يقوم بملاحظة سلوكه وتعديل أخطائه بهدف الوصول إلى التحكم الذاتى فى سلوكه الشخصى واكتساب المهارات العملية المطلوبة.

نظريات إدارة الذات Self–Management Theories

أولا: نظرية ألبرت باندورا BandoraTherory 1977

يعتبر السلوك المحور الرئيسى للنظرية السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله،ويرى السلوكيون أن سلوك الفرد يخضع فى نشاته للظروف والعوامل البيئية فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهى سلوكيات مكتسبة متعلمه.

قدم باندورا (1978) مصطلح الحتمية التبادلية والذى يربط العلاقة بين السلوك والفرد والبيئة التى ينتمى إليها حيث تتفاعل هذه العناصر الثلاثة مع بعضها كما تتأثر ببعضها وذلك لأن الإستجابة السلوكية التى تصدر عن الفرد إزاء المواقف الضاغطة تؤثر على مشاعره، كما أن سلوكه يتأثر بطريقة إدراكه للموقف الضاغط.

وعندما تكون استجابة غير توافقية حيال الموقف الضاغط يؤدى إلى تفاقم الضغط لديه، ويشير باندورا ’إلى أن قدرة الفرد فى التغلب على المواقف الضاغطة يرجع إلى درجة فاعلية الذات لديه والتى تتميز بمدى واسع من السلوكيات التوافقية المتعلمة، كما أن درجة فعالية الذات تتوقف على البيئة الاجتماعية للفرد وعلى إدراكه لقدراته وإمكاناته فى التعامل مع المواقف الضاغطة.

فعندما يدرك الفرد إنه يستطيع مواجهة الأحداث الصعبة فلن يعانى من التوتر والقلق وبالتالى جعل الموقف الضاغط أقل تهديداً (طه عبدالعظيم،سلامة عبدالعظيم 2006: 64-63)

ثانياً: نظرية تشارلز وآخرون Charles et 1980

تنص على أن الفرد يستطيع تنظيم وإدارة ذاته من خلال استخدامه لإستراتيجيات توافقية تساعده على اجتياز المواقف الصعبة ومواجهة أوجه القصور والسلبيات واشباع الحاجات الذاتية لكى يستطيع تحقيق الأهداف الشخصية التى تتشكل من خلال التفاعل مع الوسط الاجتماعى (محمد السيد عبدالرحمن 127:1998)

ثالثاً: نظرية ليفنثال وآخرون Leventhal et al 1984

تنص هذه النظرية على أن إدارة الذات تساعد الفرد على ضبط سلوكه وانفعالاته وذلك لأن إدارة الذات تساعده على الإعتماد على ذاته وتقليل الإعتماد على الآخرين كما تختلف قدرة الفرد على إدارة ذاته بإختلاف ثقافة وطبيعة المجتمع الذى يعيش فيه. وتتحدد إدارة الذات طبقاً لهذه النظرية فى عدة خطوات تبدأبتحديدالهدف الذى ينشد الفرد تحقيقه واستخدام الطريقة الأمثل لتحقيق هذا الهدف ثم تنظيم الوقت والجهود المساعدة على الوصول إلى الهدف مع القدرة على التوقع بإمكانية تحقيق أهدافه واخيرا الوصول إلى النتائج التى تساعد الفرد على تعزيز النواحى الايجابية فى شخصيته والتخلص من النواحى السلبية.(زهير الزيدى 40:2007)

رابعاً: نظرية أرندل وآخرون Arundel et al 2003

تتحدد هذه النظرية فى أن الشخص غير القادر على إدارة ذاته يتعرض للمشكلات والإحباطات المختلفة بينما يستطيع الشخص القادر على إدارة ذاته أن يحقق اهدافه وطموحاته ويمكنه كذلك تجاوز الصعوبات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف بالإضافة إلى أن النجاح فى ادارة الذات يساعد الفرد على التخطيط الجيد لمستقبله (أكرم رضا 30:2000)

مكونات إدارة الذات

تشتمل فنيات إدارة الذات على مراقبة الذات والتغذية الراجعة وتقييم الذات وتعزيز الذات وتوجيه الذات وقد توصلت دراسات متعددة إلى أهمية استخدام هذه الفنيات السلوكية فى إدارة الذات وبصفة خاصة التعزيز والتشكيل والتسلسل بهدف تعديل وتوجيه سلوك الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتنمية المهارات المساعدة على تنمية إدارة الذات مثل مهارات العناية الاجتماعية، مهارات العناية بالذات،التعبير اللفظى وغير اللظفى عن الذات والتعبير عن المشاعر الانفعالية المختلفة.(مروة فتحى 2012،أميرة مسعود 2013).

كما تشتمل فنيات ادارة الذات على التخطيط وإدارة الوقت وتحديد الأولويات وتنظيم مكان العمل والتعامل بكفاءة مع الضغوط والمشاكل (فؤاد الدواش 20:2008)

ولكى تتحقق ادارة الذات لايصح الإعتماد على أسلوب واحد أو طريقة واحدة كالتدريب من خلال البرامج التدريبية المعروفة بل تعتمد على أكثر من أسلوب وطريقة كتدريب المعاق عقلياً على الوعى بذاته فى حدود قدراته وإتاحة كافة الظروف البيئية المساعدة (طه عبدالعظيم وسلامة عبدالعظيم 164:2006)،والأهـم من كل ما سبق استمرارية التدريب على تنمية ادارة الذات وليس بالتدخل المحدود لفترة زمنية محددة.

دراسات حول إدارة الذات

وقد هدفت دراسة (تشارلز وجوان 1991 Charles & Joaane) إلى بحث مهارات إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً، وتدريبهم على عينة من 19فرداً تم تدريبهم على مهارات إدارة الذات وهى (المراقبة الذاتية– التقييم الذاتى– تعزيز الذات– التعلم الذاتى) و أسفرت النتائج عن تحسين المهارات الأكاديمية والسلوكية وزيادة الاستقلالية وتعزيز الذات،وتقليل السلوك الاعتمادى لدى الفرد المعاق عقلياً.

كما توصلت نتائج دراسة (سوزان كوبلاند Copeland،Susan 2000) إلى أن التدريب على مهارات مراقبة الذات وتقويم الذات أدى إلى زيادة معدلات الأداء فى المهارات الدراسية باستخدام إجراءات إدارة الذات لدى المراهقين المعاقين عقلياً.

أما دراسة كاترين فيرمان (Firman، Katherine et.al 2002) فقد توصلت إلى أن التدريب على إدارة الذات يؤدى إلى ازدياد القدرة لدى المراهقين المعاقين عقلياً على توجيه الذات فى الأنشطة الحياتية المختلفة كما توصلت إلى ذات النتيجة دراسة (لوفيت وهارنج Lovett&Haring 2005) وأنه يمكن تدريب ذوى الاعاقة العقلية البسيطة على تحسين وإدارة السلوك من خلال تسجيل الأداء الذاتى فى تحسين أداء المعاقين عقلياً من ذوى الاعاقة البسيطة والمتوسطة.

تعددت الدراسات التى تناولت موضوع إدارة الذات لدى ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم،من هذه الدراسات:

دراسة سوزان كوبلاند(Suzan Copland 2000) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مهارات استراتيجية إدارة الذات لتحسين الأداء فى مهارات الدراسة

عن طريق تعديل السلوك داخل الفصل والمدرسة وذلك على عينة من أربعة طلاب من مدرسة ثانوية من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين فى فصول التعليم العام وتضمنت مهارات إدارة الذات وتقييم الذات التى تم التدريب عليها تحديد الهدف ومراقبة الذات وتقييم الذات فى مهام الدراسة المحددة طبقاً لاحتياجات العينة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الزيادة فى معدل أداء الطلاب لمهارات الدراسة على جداول العمل المعدلة باستخدامهم لمهارات لإدارة الذات كما حقق (3) طلاب من مجمل عينة الدراسة الكلية وهم (4) طلاب فقط أداءً مستقلاً لخطوات تقييم الذات وذلك فى غياب المدرب وتوقف التغذية الراجعة التصحيحية.

أما دراسة كاثرين فيرمان وآخرون (Catherine Friman 2002) فقد هدفت إلى تعزيز إدارة الذات لدى الطلاب المعاقين عقلياً بزيادة سلوك إنجاز المهام المطلوبة فى الوقت المحدد لها، وقد تكونت عينة الدراسة من (3) طلاب من ذوى الاعاقة العقلية البسيطة واستخدمت الدراسة ثلاثة أساليب للتدخل باستخدام استراتيجية إدارة الذات مابين تقديم المزيد من المساعدة الخارجية إلى أقل ظروف تدخل ممكنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن زيادة إجراءات المساعدة والتدخل الأقل أدت إلى تأثيرات ايجابية لكن بنسبة أقل.

وأوصت الدراسة بأنه يمكن تحسين إدارة الذات بالتدخل الأقل، وأن الأكثر تأثيراً التدخل الأكبر فى إجراءات تعديل إدارة الذات.

كما هدفت دراسة إمبريجتس Embregts 2002 إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى يتضمن مجموعة من مهارات استراتيجية إدارة الذات مع الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة حيث تم فحص تأثيرات بعض هذه المهارات على السلوك الملائم اجتماعياً والسلوك غير الملائم وذلك على عينة من المعاقين عقلياً ً القابلين للتعلم عددهم (6) تلاميذ فى مرحلة المراهقة فى الفئة العمرية من 13:15 سنة ولديهم مشكلات سلوكية.

واشتملت أدوات الدراسة على الاستعانة بمقاطع فيديو فى تسجيل سلوك عينة الدراسة ثم عرضت هذه المقاطع عليهم ثم التعليق على ما صدر منهم من سلوك وتوضيح وتصحيح الأخطاء بإستخدام فنية التغذية الراجعة.

ثم أعيدت التجربة فى ظروف معيشية طبيعية داخل الأسرة وتوصلت نتائج الدراسة إلى حدوث تحسن واضح فى اكتساب السلوك الاجتماعى المناسب،وهذا يؤكد أيضاً أثر التعلم بالنمذجة فى تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقلياً كما أثبتت تجارب (باندورا) فى التعلم بالنموذج فى علاج المشكلات السلوكية.

فروض الدراسة:Hypothesis of The Study

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس المرونة المعرفية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى اتجاه القياس البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى اتجاه القياس البعدى.

أدوات الدراسة Instruments of the Study

مقياس المرونة المعرفية:**Cognitive Flexibity Scale**

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالى إلى قياس المرونة المعرفية لدى المشاركين من خلال بعدين أساسيين وهما كالآتي:

- البعد الأول: مهارات معرفية.
- البعد الثانى: مهارات سلوكية.

1. تم إعداد المقياس فى صورته النهائية، حيث اشتمل على (20) عبارة موزعة على بعدين، البعد الأول(10) عبارات، والبعد الثانى (10) عبارات – ويجاب عن المقياس عن طريق تحديد اختيار من بضعة بدائل توضح مستوى قيام المشارك بالسلوك (وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج)، ويجاب عن المقياس باختيار أحد البدائل التالية:(3)دائماً–(2)أحياناً– (1) نادراً. وتعبر الدرجة المرتفعة عن إتقان المهارة بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم وجود المهارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس: Valedity

1- صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (20) مشاركاً بمدارس التربية الفكرية بحلوان، من خلال حساب «ت» لدلالة الفروق بين متوسط درجات عدد (6) تلاميذ مرتفعي الأداء، وعدد (6) مشاركين منخفضي الأداء على مقياس المرونة المعرفية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (1)

الفروق في الأداء بين مرتفعي الأداء ومنخفضي الأداء علي مقياس المرونة المعرفية

متوسط درجات مرتفعي الأداء	متوسط درجات منخفضي الأداء	الانحراف المعياري مرتفعي الأداء	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
16.16	12.6	1.16	0	8.73	10	0.01

يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء في المرونة المعرفية عند مستوى دلالة 0.01 ؛ ما يدلل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

2 - الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات (20) مشاركاً بمدرسة التربية الفكرية بحلوان على مقياس المرونة المعرفية (إعداد الباحث)، ومقياس المرونة المعرفية لذوي الإعاقة البسيطة (إعداد: محمد زهران عبيد، 2016)، و بلغت قيمته (0.737)، وهي قيمة مقبولة مما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الاتساق الداخلي للمقياس (تجانس المفردات):

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات و درجة البعد، و الدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (20) مشاركاً ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، و

ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، و الجدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات و درجة البعدى، و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين المفردات و درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية.

البعد	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول مهارات معرفية	1	0.234	البعد الثاني مهارات سلوكية	11	0.207
	2	0.30		12	0.641
	3	0.390		13	0.028
	4	0.137		14	0.115
	5	0.195		15	0.521
	6	0.318		16	0.453
	7	0.552		17	0.442
	8	0.447		18	0.628
	9	0.321		19	0.177
	10	0.158		20	0.115

ويتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط تتراوح بين (0.30: 0.641)، كما تتراوح معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول و الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.30: 0.552)، وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهي أرقام (1، 4، 5، 10)، أما معاملات الارتباط بين مفردات البعد الثاني و الدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت ما بين(0.30:0.641)، وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهي أرقام (11، 13، 14، 19، 20)، وبالتالي يصبح عدد مفردات المقياس بعد التحقق من التجانس الداخلي (11) مفردة.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها, و الدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، و الدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (20) مشاركاً، وفيما يلي قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية، كما بالجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض, والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية

المحاور	البعد الأول (مهارات معرفية)	البعد الثاني (مهارات سلوكية)	المقياس ككل
البعد الأول	1		
البعد الثاني	0.594**	1	
المقياس ككل	0.795**	0.959**	1

** دالة عند مستوي 0.01

يتضح من الجدول السابق تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، و بين الدرجة الكلية أيضاً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وتجانس المفردات.

ثانيًا: ثبات المقياس: Realiabilty

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ على ذات العينة الاستطلاعية، كما بالجدول الآتي:

جدول (4)

معاملات ثبات مقياس المرونة المعرفية بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفاكرونباخ

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول – سبيرمان – براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
0.75	0.64	0.54	0.71

ويتضح من الجدول (4) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق وتحقيق الهدف منه.

مقياس مهارات إدارة الذات

اشتمل المقياس فى صورته النهائية على (20) عبارة موزعة على أربعة أبعاد؛ الأول تقويم الذات (6)عبارات، والثانى تعزيز الذات (6) عبارات، والثالث مراقبة الذات (5)

عبارات، و الرابع توجيه الذات (3) عبارات، ويجاب عن المقياس عن طريق تحديد اختيار من بضعة بدائل توضح مستوى قيام المشاركين بالسلوك (وفقاً لتصحيح ثلاثي متدرج)، ويجاب عن المقياس باختيار أحد البدائل التالية:(3) دائماً–(2) أحياناً– (1) نادراً. بحيث تعبر الدرجة المرتفعة عن إتقان المهارة والدرجة المنخفضة عن عدم وجود المهارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

1 – صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية على ذات العينة (20) مشاركاً، من خلال حساب اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسط درجات عدد (6) مشاركين من مرتفعي الأداء، وعدد (6) مشاركين منخفضي الأداء على مقياس مهارات إدارة الذات، و كانت النتائج كالآتي:

جدول (5)

الفروق في الأداء بين مرتفعي الأداء ومنخفضي الأداء على مقياس مهارات إدارة الذات.

الدلالة	درجات الحرية	قيمة "ت"	الانحراف المعياري منخفضي الأداء	الانحراف المعياري مرتفعي الأداء	متوسط درجات منخفضي الأداء	متوسط درجات مرتفعي الأداء
0.01	10	4.312	1.86	3.18	49.33	55.83

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء في مهارات إدارة الذات عند مستوى دلالة 0.01 ؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات (20) مشاركاً على مقياس مهارات إدارة الذات الحالى، و مقياس مهارات إدارة الذات لذوي الإعاقة البسيطة، إعداد/ أسماء أحمد عبد العال (2016)، و بلغت قيمته 0.726، وهي قيمة عالية مما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الاتساق الداخلي للمقياس (تجانس المفردات):

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات و درجة البعد، و الدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (20) مشاركاً ؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، و ما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، والجدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الذات

البعد	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول (تقويم الذات)	1	0.373	البعد الثاني (تعزيز الذات)	11	0.30
	2	0.392		12	0.511
	3	0.30		13	0.032
	4	0.198		14	0.332
	5	0.248		15	0.239
	6	0.310		16	0.406
	7	0.040		17	0.207
	8	0.377		18	0.30
	9	0.112		19	0.212
	10	0.394		20	0.304
البعد الثالث (مراقبة الذات)	21	0.010	البعد الرابع (توجيه الذات)	31	0.226
	22	0.120		32	0.215
	23	0.473		33	0.30
	24	0.175		34	0.212
	25	0.013		35	0.245
	26	0.422		36	0.30
	27	0.30		37	0.162
	28	0.546		38	0.129
	29	0.083		39	0.30
	30	0.546		40	0.088

و يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين (0.30: 0.546)، و تتراوح معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول و الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.30: 0.392)، وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهي أرقام (4، 5، 7، 9)، ومعاملات الارتباط بين مفردات البعد الثاني و الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.30: 0.351)، وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهي أرقام (13، 15، 17، 19)، بينما تتراوح معاملات الارتباط بين مفردات البعد الثالث و الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.30: 0.546)، وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وهي العبارات (21، 22، 24، 25، 29)، وبلغت معاملات ارتباط مفردات البعد الرابع و الدرجة الكلية للمقياس (0.30) وتم حذف المفردات التي تقل معاملات ارتباطها عن (0.30) ولا ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس، وهي (31، 32، 34، 35، 37، 38، 40)، وبالتالي يصبح عدد مفردات المقياس بعد التحقق من التجانس الداخلي (20) مفردة.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها, و الدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، و الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس مهارات إدارة الذات

المحاور	تقويم الذات	تعزيز الذات	مراقبة الذات	توجيه الذات	المقياس ككل
البعد الأول	1				
البعد الثاني	0.228*	1			
البعد الثالث	0.482*	0.83	1		
البعد الرابع	0.466*	0.398*	0.313*	1	
المقياس ككل	0.677**	0.276*	0.761**	0.514*	1

** دالة عند 0.01 – * دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق تمتع الأبعاد الفرعية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية أيضاً عند مستويي دلالة (0.05 0.01).

الصورة النهائية لمقياس مهارات إدارة الذات:

اشتمل المقياس في صورته النهائية على (20) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تهدف إلى قياس إدارة الذات لدى المشاركين و يتطلب الأمر قراءة العبارات المعروضة في المقياس، واختيار البديل المناسب من بين ثلاثة بدائل، ويمنح درجة تتراوح من (1 3) درجة لكل مفردة من مفردات المقياس، بينما بلغت الدرجة الكلية على المقياس (60) درجة، والجدول (8) يوضح توزيع المفردات على الأبعاد المستخرجة لمقياس مهارات إدارة الذات.

جدول (8)

توزيع المفردات على الأبعاد المستخرجة لمقياس مهارات إدارة الذات.

البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الأول: تقويم الذات	6	1-2-3-4-5-6
البعد الثاني: تعزيز الذات	6	7-8-9-10-11-12
البعد الثالث: مراقبة الذات	5	13-14-15-16-17
البعد الرابع: توجيه الذات	3	18 - 19 - 20

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق: التجزئة النصفية، و ألفا كرونباخ على عينة قوامها (20) مشاركاً، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (9)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية و معامل ألفاكرونباخ

معامل ثبات التجزئة النصفية	تصحيح الطول – سبيرمان – براون	معامل ثبات جوتمان	معامل ألفا
0.30	0.41	0.38	0.67

ويتضح من الجدول (9) أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

1. **برنامج تنمية المرونة المعرفية وإدارة الذات للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.**

- **مفهوم البرنامج ومحدداته:**

يتضمن البرنامج الإرشادى مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية، تستهدف تقديم الخدمات الارشادية المساعدة للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لتنمية مهارات المرونة المعرفية ومهارات إدارة الذات لديهم وتتنوع أهداف البرنامج مابين التنمية والوقاية والعلاج فى ضوء الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية اللازمة لتنمية شخصيات التلاميذ عينة الدراسة.

اشتمل البرنامج على (32) جلسة تم تقسيمها ما بين جلسات تنمية مهارات المرونة المعرفية وجلسات تنمية مهارات إدارة الذات.

وقد تضمنت مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج ثلاث مراحل هى:الإعداد، والتنفيذ،والتقويم.

كما تمت الاستعانة بمجموعة فنيات استخدمت فى تحقيق أهداف الجلسات وهى النمذجة والتعزيز والتشكيل والتلقين والتصنيف ولعب الدور والتسلسل،والواجبات المنزلية.

نتائج الفرض الأول:

لتحقق من صحة الفرض الأول:

«يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمرونة المعرفية فى اتجاه القياس البعدي».

تم حساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في المرونة المعرفية و أبعادها الفرعية(مهارات معرفية–مهارات سلوكية) في القياسين القبلي والبعدي باستخدام برنامج SPSS. V20.

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

في المرونة المعرفية وأبعادها الفرعية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)
مهارات سلوكية	6.13	0.99	12.33	1.34
مهارات معرفية	7.26	0.59	15.4	0.82
الدرجة الكلية	13.4	1.29	27.73	1.66

يتضح من الجدول (10) وجود فرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس المرونة المعرفية فى اتجاه القياس البعدي، وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابراميتري -Wil coxon signed–rank test ؛ وذلك للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمشاركين بعد تطبيق البرنامج، والجدول (13) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في أداء أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية.

جدول(11)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس المرونة المعرفية

المتغير	القياس		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	R	حجم التأثير
مهارات سلوكية	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0	0	3.43	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8	120					
		التساوي	0							

مهارات معرفية	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0		3.45	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8						
		التساوي	0							
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0	0	3.42	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8	120					
		التساوي	0							

ويتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للمرونة المعرفية وأبعادها الفرعية(مهارات سلوكية– مهارات معرفية) واتجاه القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المرونة المعرفية لدى المشاركين فى البرنامج من عينة الدراسة إلي البرامج التدريبية في مجال تنمية وتحسين مهارات المرونة المعرفية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً وقد توفرت دراسات عدة حول هذا الموضوع.

ومنها دراسة «كورتر وميكني» (1996) والتي أُجريت على مجموعة من (32) طفلًا معاقاً عقليًا قابلين للتدريب، وأثبتت وجودتحسن نسبى فى مهارات المرونة المعرفيةبعد تدريبهم على برنامج لتحسين المرونة المعرفية لديهم.

هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة «دوجينر» dogge-nar، 2006) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي وتأثيره على المرونة المعرفية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات المرونة المعرفية لديهم.

كما اتفقت هذه النتيجة مع ما أوصت به نتائج دراسة كل من –براد فرانت وآخرون" 2014) ،Brad Farrant، et al) بأهمية وضرورة التدخل التدريبي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل الحصول على نتائج إيجابية في المرونة المعرفية. وقد أشارت على ذلك التوصيات الخاصة بدراسة –سيد محمد" 2014) ،Sayed، M) التى أكدت على ضرورة الإهتمام بتنمية بعض الوظائف المعرفية للأطفال المعاقين عقلياً.

ولعل التحسن الملموس فى مهارات المرونة المعرفية يعود إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي من جلسات تدريبية للمشاركين، بداية من الجلسات التمهيدية التي مهدّت الطريق لوضع أسس العلاقة التدريبية الناجحة بين الباحث والمشاركين، مرورًا بالجلسات التدريبية الخاصة بتنمية مهارات المرونة المعرفية؛ حيث هدفت الجلسة الثالثة إلى تدريب المشاركين على مهارة تصنيف الأشياء المختلفة في فئات محددة وذلك وفقًا لنوعها ووظيفتها، كما هدفت الجلسة الرابعة إلى تمكينهم من معرفة الأعداد ومدلولاتها، أما الجلسات الخامسة و التاسعة عشر والعشرون فقد هدفت إلى تنمية بعض المهارات المعرفية الهامة مثل التذكر واستدعاء المعلومات وتحسين الانتباه والتركيز، كما هدفت الجلسات السادسة والسابعة والتاسعة والعاشرة إلى تدريب المشاركين على مهارة التمييز بين الأشياء وفقًا لمواصفاتها وخصائصها وأشكالها ووظائفها.

ومن أجل تنمية مهارة التمييز الفارق بين الكلمات كانت الجلسة الحادية عشرة في ضوء بعض الأنشطة التي حاولت من خلالها مساعدة التلاميذ على التمييز بين معاني الكلمات رغم اختلاف لون الكلمة عن المعنى، مثل (كلمة أحمر – مكتوبة بلون أسود)، كما هدفت الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر إلى التدريب على مهارة الإدراك الكلي للأشياء ومعرفة الأشياء ونقيضها.

من ناحية أخرى فإن فنيات البرنامج التدريبي قد لعبت دورًا محوريًا في تنمية مهارات المرونة المعرفية لدى عينة الدراسة؛ فمن خلال فنية التعزيز Reinforcement تم تدعيم الاستجابات الصحيحة للمشاركين خلال الجلسات، كما أدى استخدام فنيات التشكيل والتسلسل Shaping & Chaining إلى تجزئة السلوك النهائي المراد تحقيقه إلى أجزاء صغيرة والتدريب عليها من خلال التدعيم، كما أدت فنية التلقين Prompting – من خلال إرشادات وتوجيهات الباحث – إلى تدعيم الاستجابات الصحيحة للمشاركين، كما لعبت الواجبات المنزلية Home Work لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي دورًا هامًا في زيادة فاعلية التدريب على مهارات المرونة المعرفية.

الفرض الثاني:

يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

تم حساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في مهارات إدارة الذات و أبعادها الفرعية (مراقبة الذات – توجيه الذات – تعزيز الذات – تقويم الذات) في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية

في مهارات إدارة الذات وأبعادها الفرعية في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)
مراقبة الذات	6.8	1.42	9.33	1.98
توجيه الذات	3.66	0.72	7.09	0.79
تعزيز الذات	7.4	0.82	15.26	1.03
تقويم الذات	8	1.25	14.46	1.72
الدرجة الكلية لمهارات إدارة الذات	25.86	2.06	47.93	4.94

يتضح من الجدول (12)، وجود فرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس مهارات إدارة الذات في اتجاه القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذه النتيجة، وللكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة بعد تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار ويلكوكسون؛ والجدول (20) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس مهارات إدارة الذات.

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس مهارات إدارة الذات

المتغيرات	القياس		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	R	حجم التأثير
مراقبة الذات	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	1	0	0	2.93	0.003	0.01	0.53	كبير
		الرتب الموجبة	11	8	120					
		التساوي	0							
توجيه الذات	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0	0	3.48	0.000	0.01	0.63	كبير
		الرتب الموجبة	15	8	120					
		التساوي	0							
تعزيز الذات	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0	0	3.42	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8	120					
		التساوي	0							
تقويم الذات	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0		3.42	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8						
		التساوي	0							
الدرجة الكلية لمهارات إدارة الذات	قبلي/ بعدى	الرتب السالبة	0	0	0	3.41	0.001	0.01	0.62	كبير
		الرتب الموجبة	15	8	120					
		التساوي	0							

توضح النتائج بالجدول (13) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات إدارة الذات وأبعادها الفرعية(مراقبة الذات– توجيه الذات– تعزيز الذات– تقويم الذات) في اتجاه القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة الدراسة.

ومن خلال مراجعة المفاهيم النظرية للدراسة الحالية والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات إدارة الذات، اتضح أن مهارات إدارة الذات تعتبر من أهم الأساليب التي تساعد فئة المعاقين عقلياً فى تحقيق مستويات مناسبة فى المهارات الحياتية المختلفة.

حيث أثبتت دراسة «1993) – Ralph & Verity) أن تدريبات إدارة الذات كان لها الأثر الإيجابي في تعديل سلوك الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع إجراءات التدخل والضبط في البداية ثم الاعتماد على الذات فيما بعد.

كما أظهرت نتائج دراسة – 1996) "Jackson & Waltman) انخفاضًا دالًا في مستوى السلوك غير الاجتماعي لدى عينة من المعاقين عقليًا ذوي المشكلات السلوكية، حيث تضمن برنامج الدراسة استخدام عدد من إجراءات إدارة الذات منها مراقبة الذات وتعزيز الذات وتقويم الذات.

كما توصلت دراسة كل من – 2002) – Vermen & Catherine) إلى أنه يمكن تدريب التلاميذ المعاقين عقليًا على تحسين وإدارة السلوك من خلال فعاليات التدريب على إدارة الذات.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حيث أشارت نتائج دراسة كل من 2006) ،Haring & ،.Lovett) والتي أُجريت على عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، إلى فاعلية استخدام بعض إجراءات إدارة الذات في زيادة القدرة على توجيه الذات أثناء أداء أنشطة الحياة اليومية.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة 2006) ،Margaret) والتي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي مصحوب بالتوجيه والإشراف من قبل المعلمين في تنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا.

وفي نفس السياق تم التأكيد على أهمية إعداد برامج تدريبية من أجل تنمية مهارات إدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم حيث أجرى –أحمد جاد" (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات إدارة الذات لدى عينة المشاركين.

كما هدفت دراسة Avcioglu، 2012) إلى الكشف عن فاعلية البرامج التوجيهية التي تقوم على استراتيجيات إدارة الذات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الاجتماعية الإيجابية ومهارات إدارة الذات لدى عينة الدراسة.

ومما يدعم هذه النتيجة أيضًا ما توصلت إليه نتائج دراسة –سارة خلف" (2014) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تضمنه البرنامج التدريبي من جلسات تدريبية للمراهقين المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في مجال تنمية مهارات إدارة الذات؛ حيث هدفت الجلسة الرابعة عشرة إلى تدريب التلاميذ المعاقين عقليًا على التمييز بين انواع السلوك، ومعرفة الصواب والخطأ في كل أفعالهم وتصرفاتهم. ولما كانت العلاقة وثيقة بين الانفعالات والجوانب العقلية المعرفية في الشخصية، فقد أعد الباحث الجلسة الخامسة عشر بهدف تدريب المشاركين علي مهارات التمييز الانفعالي والتعرف على الانفعالات المختلفة، وكذلك الجلسة السادسة عشر والتي هدفت إلى تدريبهم على مهارة التعبير عن الانفعالات المتناقضة.

كما هدفت الجلسة السابعة عشر وكذلك الجلسة الثامنة عشر إلى تدريب عينة الدراسة على مهارة دقة الاختيار والتمييز بين الأشياء المختلفة، وفي سبيل تحقيق ذلك اتخذت بعض الإجراءات التدريبية التي من شأنها مساعدة المراهق المعاق عقليًا على إدراك العلاقة بين أصل الشيء والصورة المعبرة عنه وذلك من بين عدة صور مختلفة.

وللوصول إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى عينة الدراسة، تضمنت الجلسة الثانية والعشرين التدريب على مهارة تبادل التحية مع الآخرين، وكذلك الجلسة السادسة والعشرين التدريب على مهارة كيفية الاعتذار في المواقف المختلفة، وفي الإطار نفسه هدفت الجلسة الثلاثين إلى تنمية مهارات التواصل والتفاعل اللغوي باستخدام الضمائر، كما هدفت الجلسة الواحدة والثلاثون إلى تدريب التلاميذ المعاقين عقلياً على مهارة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وقد استخدمت بعض الأنشطة الموسيقية والأنشطة الحركية فى تحقيق هذا الهدف.

كما اشتملت الجلستان الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون على تنمية مهارات التحكم الذاتي والتركيز، و التدريب علي مهارة إدارة الذات وحسن التصرف في المواقف المختلفة، وفي سياق متصل هدفت الجلسة السابعة والعشرون إلى تنمية مهارات المبادأة وسرعة التصرف، كذلك هدفت الجلسة الثامنة والعشرون إلى التدريب على مهارة إدارة الوقت. وأخيراً هدفت الجلسة التاسعة والعشرون إلى تنمية مهارات التفاعل اللغوي، وذلك من خلال تدريب عينة الدراسة على معرفة ظرفي الزمان والمكان وحروف الجر وتوظيفها في جمل ذات معنى.

توصيات مقترحة

باستقراء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التربوية الآتية:

1 – ضرورة إثراء البيئة التربوية المحيطة بذوى الاحتياجات الخاصة بالمثيرات المعرفية والاجتماعية فى صورة برامج تدريبية شاملة تستوعب الاحتياجات التربوية من مصادر التعلم المختلفة والمستحدثات التكنولوجية اللازمة.

2 – تضمين مهارات المرونة المعرفية وإدارة الذات فى برامج التربية الفكرية لذوى الإعاقة العقلية وفى مناهج التربية الخاصة لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

3 – أن تشتمل برامج إعداد معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة فى كليات التربية ومراكز تدريبهم على موضوعات وتدريبات خاصة بمهارات المرونة المعرفية وإدارة الذات.

4 – تضمين مهارات رعاية الذات فى مناهج التربية الخاصة المقدمة لذوى الاعاقات المختلفة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

5 – إتاحة الأسباب المواتية لتحسين جودة الحياة لدى ذوى الاحتياجات الخاصة فى أسرهم ومراكز تعليمهم ورعايتهم، وتوفير العوامل المطلوبة لذلك فى البيئة المحيطة والمجتمع.

6 – توجيه أنظار الباحثين والدارسين فى مجال تربية ذوى الاحتياجات الخاصة فى مراحل الدراسات العليا نحو دراسة موضوعات تنمية التفكير الابداعى والمرونة المعرفية وجودة الحياة لدى هذه الفئات.

المراجع

- أحمد على بديوى (2009) أثر التدخل الارشادى فى تحسين المهارات الذاتية لدى فئة القابلين للتعلم من ذوى الإعاقة العقلية،القاهرة، مجلة الثقافة والتنمية بالإشتراك مع جامعة سوهاج السنة العاشرة المجلد (3) العدد (31) ص ص (190-229).
- أحمد على بديوى (2009) فى نمو الانسان وتربيته ط 2،دار العلم والإيمان- القاهرة.
- أحمد على بديوى (2016)،سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم،ط 3،مكتبة الفتح، القاهرة.
- أحمد محمد جاد المولى (2009). فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً،ماجستير،كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أكرم رضا(2000). إدارة الذات (ط 3)،دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.
- أميرة السيد مسعود السيد (2013) فعالية برنامج تدريبى فى تنمية بعض مهارات التعبير الذات لدى المتخلفين عقلياً،رسالة دكتوراه،كلية التربية ÷جامعة بنى سويف.
- جابر عبدالحميد جابر،علاءالدين كفافى (1995) معجم علم النفس والطب النفسى الجزء (7)، دار النهضة العربية- القاهرة.
- زهير أحمد الزيدى(2007) إدارة الذات (نحو تطوير الشخصية) دار كنوز للمعرفة، عمان،الأردن.
- سارة خلف جعفر خلف(2014) فاعلية برنامج ارشادى سلوكى فى تنمية بعض المهارات الحياتية وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين القابلين للتعلم، مجلة الإرشاد النفسى كلية التربية، جامعة عين شمس العدد (13) ص ص (263-289).

- شريفة بنت عبدالله الزبيري (2001). فعالية برنامج تدريبي للدراما الإبداعية في تنمية القدرات الإبداعية لدى عينة من الطالبات المعوقات سمعياً بمعاهد الأمل بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
- طه عبدالعظيم حسين، سلامة عبدالعظيم حسين (2006) استراتيجيات مواجهة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، الأردن.
- عبدالرحمن سيد سليمان (2001).سيكولوجية ذوى الاجتياجات الحاجات الخاصة الجزء الثالث، زهراء الشرق، القاهرة.
- عبدالعزيز السيد الشخص (2007) قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوى الاجتياجان الخاصة،ط 3،الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبدالمطلب أمين القريطى (2011) سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم(ط 5) الانجلو المصرية،القاهرة.
- على ماهر خطاب (2008) مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية ط 3 الانجلو المصرية، القاهرة..
- فؤاد الـدواش(2008) نظام الشخصية فى الفهم الإسلامى(فهم وإدارة الذات والآخرين بالإيمان) الانجلو المصرية، القاهرة.
- محمد السيد عبدالرحمن(1998): نظريات الشخصية، دار قباء للنشر والتوزيع،القاهرة.
- محمد محروس الشناوى(1994) نظريات الإرشاد والعلاج النفسى، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- مروة محمد فتحى على (2012) أثر استخدام أساليب التعزيز فى تنمية المهارات الإستقلالية والأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم،ماجستير،معهد البحوث والدراسات التربوية،جامعة القاهرة.
- نافز أحمد عبد بقيعى (2013) ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة الثانية الجامعية الأولى مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد (3) العدد (14) ص ص 330-358

References

- Amir Hussein Memari، Vahid Ziaee، Monir Shayestehfar، Pouria Moshayedi (2013). Cognitive flexibility impairments in children with autism spectrum disorders: Links to age، gender and child outcomes. Research in Developmental Disabilities 34، 3218-3225.
- Avcioglu،H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. Educational Sciences، 12(1)، 345-351.
- Bandura.N(1996) Self-Reinforcement theortical and methodological considerate behaviorism،NewYork.
- Brad M. Farrant، Janet Fletcher، and Murray T. Mayberry (2014). Cognitive Flexibility، Theory of Mind، and Hyperactivity/ Inattention. Hindawi Publishing Corporation Child Development Research. Volume 2014، Article ID 741543،.
- Buckmann، S. (2000). Don't forget about self-management. Bloomington، IN: Indiana resource center for autism.
- Busuzewicz.M et.al (2006) Self-managament of arthritis in primary care Randomised control trial.British Medical Journal.P.333-879.
- Canas، J.، Fajardo، I.، Antoli، A. & Salmeron، L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. Theoretical Issue in Ergonomics Science، 6(1)، 95- 108.
- Canas، J.، Quesada، J.، Antoli، A.، & Fajardo، I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic

complex problem solving tasks. Ergonomics، 46، 482-501.

- Charles. A، Lori. K، Joanne. G (1991). Self-Management for Students with Mental Retardation in Public School Settings: A research Review. Division on Autism and Developmental Disabilities. Vol. 26، No. 3 (September 1991)، pp. 271-291.
- Ciairano، R.، Bonino، R.، & Miceli، R. (2006). Cognitive Flexibility and Social Competence from Childhood to Early Adolescence، Cognition، Brain، Behavior، 10(3)، 343-366.
- Colé، Duncan، & Blaye (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. Original Research Article. Front. Psychol.، 11 June 2014.
- Colin Campbell، Oriane Landry، Natalie Russo، Heidi Flores، Sophie Jacques، and Jacob A. Burack. (2013). Cognitive Flexibility among Individuals with Down syndrome: Assessing the Influence of Verbal and Nonverbal Abilities. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2013، Vol. 118، No. 3، 193-200.
- Colin Campbell، Oriane Landry، Natalie Russo، Heidi Flores، Sophie Jacques، and Jacob A. Burack. (2013). Cognitive Flexibility among Individuals with Down syndrome: Assessing the Influence of Verbal and Nonverbal Abilities. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2013، Vol. 118، No. 3، 193-200.
- Copelend، Susan، R. (2000). Using self-management to improve study skills performance of high school students with mental retardation in general education classroom: An empirical study. Unpublished doctoral dissertation، Vanderbilt University.
- Copland،Susan.R(2000)Using self-mangment to improve

study skills performance of High school students with mental Retardation in general Education classrooms. Special Education V.61-04A p.p.1356.

- Deak، G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. Advances in child development and behavior، 31، 273-328.
- Deak، G.، & Wiseheart، M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity? Journal of Experimental Child Psychology، 138، 31-53.
- Doggenaar، D. Baraznji، C. Mamber، R. (2006). Genotype versus environment: effects of environmental enrichment on cognitive flexibility and fear conditioning infix knock-out mice. ENP 2006.5th Dutch Endo-Neuro-Psycho Meeting Doorwerth، 6-9 June 2006.
- Embregts C.M. (2003). Using Self-Management، Video Feedback، and Graphic Feedback to Improve Social Behavior of Youth with Mild Mental Retardation. Education and Training in Developmental Disabilities، 2003، 38(3)، 283-295.
- Embregts،Petri.j.C.M.(2003) Using self-mangment.Video feeb back and graphic feedback to improve social behavior of youth with mid mental Retardation،Education and training in development disabilitiesv.38N.3P.P59-238.
- Firman، K. B.، Beare، P.، & Loyd، R. (2002). Enhancing self-management in students with mental retardation: Extrinsic versus intrinsic procedures. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities، 37، 163-171.
- Fox، M.(1992). Using Self-Management Procedures to Improve

Classroom Social Skills in Multiple General Education Settings. West Virginia University Press. Education and Treatment of Children. Vol. 29، No. 1 (FEBRUARY 2006)، PP. 1-21.

- Helmke H. (2010). Organization، cognitive flexibility، and information processing in adolescents with developmental disorders. Doctoral dissertation، Wright Institute Graduate School of Psychology، UMI Number: 3424296.

- Hilari، K; Byng، S; Lamping، L.D& Smith، C.S.(2003). Stroke and Aphasia Quality of Life Scale-39 (SAQOL-39). Evaluation of Acceptability، Reliability، and Validity. Stroke. 34،1944-1950.

- Jackson، T. L.، & Altman، R. (1996). Self-management of aggression in an adult male with mental retardation and severe behavior disorders. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities، 55-65.

- Jacques، S.، & Zelazo، P.D. (2005). Language and the development of cognitive flexibility: implications for theory of mind. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.)، why language matters for theory of mind (pp. 144-162). Oxford: Oxford University Press.

- Koesten، J.، Schrodt، P.، & Ford، D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. Health Communication، 24(1)، 82-94.

- Lovett، David، L.; Haring، Kathryn، A. (2005). The effects of self-management training on the daily living of adults with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation. V 24، No (4). PP. 306-323.

- Lowrey W.، Kim K. S. (2009). Online news media and advanced

learning: A test of cognitive flexibility theory. Journal of Broadcasting & Electronic Media، 53 547-566.

- Maes، B. & Van، M. (2008).Cognitive functioning and information processing of adult mentally retarded men with fragile-X syndrome.202American Journal of Medical Genetics Part A. Volume 50، Issue 2; April 2008، Pages 190-200.
- Margaret E. King (2006). Self-Management for Students with Disabilities: The Importance of Teacher follow-up. International Journal of Special Education. Vol21 No.2، (November 2006).
- Nils، K.، Lars، S. (2008). Cognitive Flexibility and Focused Attention in Children and Adolescents with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism as Measured on the Computerized Version of the Wisconsin Card Sorting Test. Journal of Autism and Developmental Disorders. July 2008، Volume 38، Issue 6، pp 1161-1165.
- Seyed Mohammad Hussein، Mojtaba salmabadi، Ali Gholami Estend، Aboljazl Bahari (2014). Comparison of normal and mentally retarded children's Neuro Cognitive Executive Functions. World Essays Journal. 1 (2)، 71-74.
- Stevens A. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Doctoral dissertation، Seattle Pacific University. UMI Number: 3359050